

保育実践の省察から生まれる教職員相互・集団の質の向上に関する一報告

A report on improvement in collegiality in kindergarten through reflection of practice in classroom

小谷 宜路*
Takanori KOTANI

庄 司 康 生**
Yasuo SHOJI

【概要】幼稚園の保育実践を保育者がともにふり返り、省察し合うことにより、教職員の間で互いの「勘」と「観」（保育観・子ども観等）の共有を通して、相互理解と保育実践の職場としての集団の質の向上をめざした園内研究の蓄積について報告する。

【キーワード】園内研究 リフレクション（省察） 同僚性 保育の質 保育観と勘

I. 本稿の課題

埼玉大学教育学部附属幼稚園（以下、「本園」）は、前身も含めて昭和7年の開園以来、国立大学教育学部の附属幼稚園として保育実践とその質の向上を一貫して探求してきている。平成22年度からは蓄積されてきた園文化をふり返り整理しつつ、保育内容についてあらためて探求する方向で研究を進めている。

この研究の流れの中で、保育実践の質を再度問い直すリフレクションを園内でどのように進めるか、また保育者個人の実践のふり返りのみならず、教職員がリフレクションを通してどのように保育観を共有し、園全体としての保育の質を向上させるかが重要な課題であることが明らかになってきた。

本稿は、園内研の中で一つのクラスの3年間にわたる保育をふり返ったリフレクションと、それを通して教職員相互の保育観と実際の保育行為において働く「勘」の意味の共有が教職員の相互理解と保育集団の質の向上にどのように関わったか、そして子どもの体験の質との関連において、園内のどのような歩みとなったかの報告と若干の考察を試みるものである。

1. 保育の質をどのようにとらえるか

保育は幼児の育ちを促すためになされる。とすれば、保育の質とは、とりもなおさず幼児の育ちの質ということになる。園における幼児の育ちは、保育者をはじめとする大人とのかかわり、幼児相互のかかわり、保育者が計画し設定する環境とその中での体験等の中でもたらされる。それらの質や幼児にとっての意味をどのようにとらえることができるのか。

「保育の質」の研究としては、金田・諏訪・土方の研究(1)など1990年代後半から研究上の議論も多くなされるようになってきている。日本保育学会の学会誌でも、2011年に「基準・条件と保育の質」という特集テーマが組まれている(2)。それぞれにおいて「保育の質」を

どのように定義しているかを概観すると、保育制度、保育体制、職員配置、物的環境の基準、クラス規模、保育方法、保育形態、保育内容、保育の理念、保育者のあり方、遊びの質、保育者研修、保育者養成、保護者と保育者の関係など、実に多様な観点がある。

保育の質は、当然これらすべての総合と連関の中にあるが、保育を担う主体としての保育者の資質も大きく働く。高濱の研究によれば、保育者の資質はその経験年数だけでなく、どのような経験を重ねるかに関連する(3)。実践を続ける中での保育者の経験の「質」は、どのように高められるのだろうか。このことは、個人としての側面と園という組織の中での経験の質との両面で捉えることが必要となるだろう。また、幼児の体験が園内で総合的につながっていることを考えれば、園全体の保育力・保育の質という面を考えることも大切となるだろう。

2. 保育のリフレクションと「質」との関連

(1) 保育のリフレクションと保育の「質」

幼児は、園の保育がつくる場（環境）の中で、そしてそこでのさまざまな体験の連なりの中で育つが、その意味を幼児自身は知らない。幼児は、その場と体験の連なりの質の中で育つ主体であるが、その意味を幼児自身は捉えることも語ることもない。保育の意味をふり返ることは、まず個々の保育者自身によってなされる。そして学年や同僚との間で formal にも informal にもなされ、園全体としては園内研でリフレクションされ、その意味を検討し、考え合う。外部の指導的な立場の方からの指導を受けながらなされることもあるだろうし、外部の眼が入ることで多面的な意味の把握も可能となる面がある。

いずれにしても、保育行為がどのような意味をもつものであったかは、当の幼児にも見えず、保育行為のただ中にいる保育者自身にもなかなか見えないものであ

* 埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター研究員・埼玉大学教育学部附属幼稚園

** 埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター

り、それは行為の後のふり返りによって、さらに他者の視点が加わることによって見出されるものである。個々の保育者のふり返りにおいても、保育している自分の姿をふり返ってみる、少し「他者」となった自分自身の視点によりふり返りがなされると言えよう。いわば、自己内の対話としてのふり返りである。

リフレクションは「反省」とも訳されるが、それは「悪いことをした、もうしない」という意味の反省ではない。教育・保育実践におけるリフレクションは、教師・保育者が実践した行為の意味を見出すこと、あるいは別の言い方で言えば、行為に意味を付与することである。

保育の意味がこのようにふり返って見出されるものであるとすれば、幼児の体験の質はもとより、保育の質も実践行為の後のリフレクション（ふり返り）によって見出されるものであろう。さらに言えば、園の保育の意味、そして「質」は、園全体のリフレクションによって、つまり園内研において見出され、あるいは生成される、と言うこともできよう。

(2) 保育観と保育実践行為における「勘」と同僚性

保育者が保育実践の中で行う保育行為の一つ一つの根底には、その保育者の保育「観」がある。保育観とつながる「指導観」あるいはより根底にあるだろう「幼児観」等々を含めて、どのような「観」を有しているかが、その行為を左右し、決定づける。保育実践行為のただ中にある保育者自身はそれを意識してはいない。保育者は、個々の行為において、どのように行為するか重要な決断をし続けているが、その根底において働いているのが諸々の「観」であり、それはいわば無意識的に働いていると言えよう。

また、幼児とよいかかわりをしたとふり返られた行為について、なぜそのように判断したのかうまく言えなくても、経験知として「勘」のような知恵が働いている時がある。経験的に獲得され、身体に内化されているこのような経験の知は、実践知と言うこともできるだろう。行為の根底にある「観」も実践知としての「勘」も、意識化も言語化もされずに、しかし深く実践行為を左右し、機能的に働いている。

このような「観」と「勘」は、ふり返って省察するリフレクションによって、その知恵の働きや深さが見出されるものである。経験年数だけでなく、どこで、どのような経験を重ねるかが大切であるということは、このこととも関わっているだろう。

保育者個々のリフレクションの積み重ねと同様に、またそれ以上に、同僚との、学年での、そして園全体でのリフレクションにより、「観」や「勘」が意識され、その「知」も生かされるものとなる。保育者の成長、資質の向上、そして保育の「質の向上」には、このことが不可欠であり、重要である。

このようなリフレクションが園内で継続してなされる時、それはまた園内で教職員が互いの「観」や「勘」を理解し合い、違いも含めて相互理解を深め、共有を

進めることにつながる。単に保育のみならず、諸々の園務を円滑に進めることに寄与する同僚性が構築されるには、何より相互のリフレクションの深まりが大きく働く。

(3) リフレクションの具体性

園内研等でのリフレクションの場では、子どもの行動や保育者のかかわり等について語り合うことになるが、その際、互いの保育観等を共感的に理解しようとして聴くことが重要となる。共感的とは同じように感じるという意味ではなく、「お互いがいったい何をどのように意味のあることとして捉えているかを感じ取り合っている・・・」（大場幸夫 2007）（4）という意味であり、またリフレクションを重ねるとそのようになっていく面もある。

「観」そのものを話題として話し合うことは難しい。内に無意識的に存在している「観」を意識化し、言語化し議論することがそもそも難しい上に、無理にそれをすれば内にあるものと異なるものとなってしまい、抽象的な議論となり、議論そのものが不毛となってしまふ。

「観」は、むしろその人が子どもの行動や保育者のかかわりの具体的な事実をどのように見るか、そしてそれをどのようなことばを選択し、どのような語り口で語るか、ということの中にこそ明瞭に現れる。大場の言葉を借りれば、「参加する人のからだの語ることば」（大場幸夫 2007）（5）に現れる、と言えよう。同じ出来事のように見えることでも、あるいは整理してまとめてしまえば同じカテゴリーに属するとみなされる出来事であっても、それをどのような声で、どのようなトーンで、どのようなことばを選んで語るか、に、その人の「観」が現れ、それを互いに聴き合う中で、その出来事の意味を互いに了解し、味わいながら考え合うことができるようになる。

リフレクションとしての園内研は、そのことを大切にしながら互いに耳をすまして聴き合う関係性が重要なものとなる。具体的な一つ一つの事実をていねいに語り合う中に、「観」とその共有が生まれ、新しい意味を発見・共有しながら、リフレクションを続けることができる。

保育行為における「勘」も、同様である。具体的な一つ一つの行為において働いている勘は、その具体的な一つ一つをていねいにふり返ることにより「観」につながる道筋をたどることができる。

園内研においても、抽象的な議論ではなく、具体的な幼児の姿、保育者の一つ一つの具体的な行為の吟味を、抽象化を急がずにていねいに聴き合い語り合うことが重要となる。また、このような聴き合いと共有は、園内研というあらたまった場のみではなく、日常のちょっとした会話の中でも折にふれ交わされることが大切である。

また、同じ見方を共有するのみならず、異なる見方や微妙なとらえ方の違いをていねいに聴き合い、すり合わせる事がきわめて重要である。「・・・ズレや噛み合

わなさは、…お互いの意味づけ違いを認め合う具体的な場であり、スタッフ内の意味づけの重ね合わせから、新たな意味づけを生み出す可能性さえも出てくる。」と言われる。(大場幸夫 2007) (6)

これらのことを意識していなくても、よい園内研、あるいは同僚同士として教職員が働きやすい園の教職員のかかわりや動き方の中には、気づかないうちにこのように聴き合い、すり合わせ合うかかわりが動いていて、よい感じになっている場合が多い。

本園における研究においては、このような園内研のあり方や、保育者相互の共有とすり合わせが重要であると気づき、あらためて園内研に取り組み、ふり返りを試みた。本稿は、その平成 25 年度の段階における報告である。

II. 園内研究の実際

本園における平成 22 年度から 25 年度の園内研究が、どのように蓄積されたかを以下に報告する (7)。なお、本稿筆者の小谷は、同園の研究主任の教諭として研究に携わっており、また庄司は平成 23～25 年度に同園園長として園内研究に携わった。

1. 平成 22～24 年度の園内研究

(1) 研究の概要

平成 22 年度から「蓄積された園文化に基づく実践資料の作成」をテーマに園内研究を行った。昭和 7 年に開園し、長い歴史の中で蓄積されてきた同園の文化を、実践資料集としてとりまとめ、幼稚園教育の質の維持、向上につなげたいと考えたためである。

実践資料集は、平成 22 年度に「幼稚園の保健安全編」として、幼稚園における保健安全教育、保健安全管理、組織活動を整理した。続く平成 23 年度には、「幼稚園教育実習の指導編」として、指導教員の姿勢、実習のすすめ方、評価方法を整理した。そして平成 24 年度には、「幼稚園の運営編」として、教職員の職務内容、園運営に関する園務内容を整理、編集した。

(2) 研究の中で見えた新たな課題

平成 22 年度当初の計画では、3 種類の実践資料集を作成後、教育課程や指導計画にかかわる「幼稚園の保育内容編」を作成する予定であったが、研究の中で見えてきた新たな課題を一旦整理することとした。

平成 24 年度の「幼稚園の運営編」では、各教職員の基本となる職務と、分掌として行う園務を整理した。その際、職務・園務を明確化することが、分業化の方向になることは避けなければならず、どのように教職員間で意思疎通を図り、連携していくかが一つの課題としてあがった。

また、「幼稚園の保育内容編」の作成に向けて、どのような保育を私たちは目指しているのかを改めて検討する必要があると感じた。教育課程を編成する際、その基となる「保育観」を教職員間でいかに共有していくかが、

第二の課題としてあがった。

課題①：教職員間で、どのように意思疎通を図り、連携方法はいかにあるべきか

課題②：教職員間で「保育観」をいかに共有していくか

2. 保育実践のふり返りと省察

(1) 3 年間の育ちのふり返り

① ふり返りの概要

園内研究の一環として、平成 24 年度に同園を修了したクラスについて、入園から修了まで、3 年間の保育を振り返る協議を、平成 24 年度末に行った。出席者は、園長、副園長、教諭 (3 名)、養護教諭、非常勤講師 (3 名) の 9 名である。教諭 3 名は、それぞれ 3 歳児、4 歳児、5 歳児を 1 年ずつ担任している。また、養護教諭及び非常勤講師 3 名は、3 年間いろいろな場面で、対象クラスの幼児とかかわっている。

② ふり返りの対象としたクラス

- ・平成 22 年度 3 年保育 3 歳児 20 名 (男女各 10 名)
- ・平成 23 年度 2 年保育・3 年保育混合 4 歳児 35 名 (3 年保育児に加え、2 年保育児男児 7 名・女児 8 名)
- ・平成 24 年度 2 年保育・3 年保育混合 5 歳児 35 名 (前年度からクラスの幼児に異動なし)

(2) ふり返りの事例 (要旨)

① 5 歳児の遊び場面をふり返り、5 歳児として難しさを感じたのは、例えばどのようなことがあったか。

例年、5 歳児後半になると、ドッジボールなどのゲームや、いろいろな鬼遊びが展開する。その中で、幼児同士が考えを出し合って、遊びをすすめるようになる。今年度は「くつとり」の鬼遊びを中心に取り組んだ。担任などが一緒に加わって遊ぶときには、調整をしながら遊びがすすんだが、5 歳児後半でも、幼児だけになると、複雑な鬼遊びが成立しにくかった。それぞれ遊びたい気持ちはしっかりあるのだが、自分の考えを強く主張し、ルールの中で遊ぶことが難しくなってしまう場面が見られた。(5 歳児担任)

② ①をふまえ、4 歳児の時の鬼遊びはどうだったか。

例年、4 歳児中頃以降、ひょうたん鬼、高鬼、色鬼、氷鬼などの鬼遊び、しっぽとり、ドンジャンケン、中当てなどのゲームを意図的に紹介している。大勢で遊ぶ楽しさ、ルールのある遊びの楽しさを体験できるように意図している。対象クラスでは、氷鬼に興味をもつ幼児が多かった。氷鬼の遊びの他にも、いろいろなルールのある遊びを保育に取

り入れることも考えたが、遊び方に個々の幅があり、遊びの種類を増やすよりも、一つの遊びを継続することに、保育の力点を置くことにした。(4歳児担任)

③ ②の背景にはどのような実態があったか。

同一クラスの幼児なので、月齢としては1年のうちに全員がいる(年度当初で4歳11ヶ月～4歳0ヶ月)。しかし、月齢以上に育ち方に差が多くあり、特に友達とのかかわり方、遊具等へのかかわり方に、多様な姿があった。まずは、それぞれの興味や関心を保障することを中心に、保育を行った。例えば、お店ごっこに興味がある人たちには、品物を一緒に考えて作るなどの環境、虫に興味がある人たちには毎日虫探しができる環境、体を動かすことに興味がある人たちには、戸外で場を作ってそこを拠点に遊べる環境などである。4歳児後半になり、大勢で一つの遊びをする面白さも体験して欲しいとの担任の考えから、数人が5歳児から刺激を受けて始めた氷鬼を大切にしたい。それほど複雑なルールでなかったこともあり、それまであまりそのような遊びに興味をもたなかった幼児も、繰り返し、長期間継続して、遊びに加わるのが多く見られた。(4歳児担任)

④ ①②③をふまえ、3歳児の時の幼児の関わりと環境はどのようなものだったか。

例年、3歳児の入園当初は、それぞれの興味に応じて、遊びの環境を整えている。特に、ままごとに関連するコーナーは、多くの幼児が喜んで使おうとしている。しかし、対象クラスの場合、数人の幼児の行動によって、ままごとが落ち着かないことが見られた。ままごとコーナーでごっこ遊びをしようとする中、その中に入ってきて、物を倒したり、ばらまいたりする行動をとり、他の幼児が困ってしまう状況があった。非常勤講師など、複数の教員がクラスの中に入り、個別の対応がとれるような体制を整えたが、当該の幼児たちは、他の人を困らせようという気持ちではなく、ただその行動が面白いといった幼さが強く感じられた。遊び方にあまりに違いがあったので、それぞれの遊び空間を、細かく分ける形の環境を整えていた。ままごとコーナーも、保育室の両側に2カ所設けるなどの環境にしていた。(3歳児担任)

(3) 事例に基づく協議・省察(要旨)

① 3年間の流れに関する協議・省察

・各学年のクラス担任を中心に、その時々、それぞれの意図をこめて作りだした環境ではあった

が、友達との関わりを考えた際、はたして各年齢での環境が適切と言えたのかどうか。

- ・個々の興味関心に基づく遊びを保障することが、集団としての興味関心になりきらなかった面があるのではないか。

②年齢ごとの保育についての協議・省察

- ・3歳児で、個々の興味を実現することを保障する環境を優先させたが、もっと幼児同士がぶつかり合う体験を優先したらどうなっていたか。そのときは大変だったかも知れないが、幼児同士の関係性は、少人数の興味に近い関係だけでなく、もっと深まっていたかも知れない。
- ・4歳児で、個々の興味に応じる環境作りを優先させたが、それだけでよかったのか。例年の4歳児の指導計画と同様に、いろいろな種類のルールのある遊びの体験が必要だった面はないだろうか。
- ・5歳児で鬼遊びをする際に、指導は適切であっただろうか。教員がいれば遊びが継続していたのであれば、その援助を丁寧に重ねる必要もあったのではないかと。また、複雑な遊びが成立しない実態があれば、遊びの内容を再検討する必要があったのではないかと。さらに、鬼遊び以外の場面で、幼児同士の関係性をつなぐことが十分できていたのだろうか。

(4) 保育実践を振り返る中で見えた新たな課題

協議は、5歳児での「複雑な鬼遊びが成立しにくかった」という一事例をきっかけに具体的な場面を出し合う形ですすみ、4、3歳児での様子もさかのぼりながら協議がなされた。特に、幼児の関係性をつなぐことを考えた際、環境構成や遊びへのかかわり方が各年齢で適切だったかについて議論があった。この中で、個々の教員がどのような考えをもち、その時保育を担っていたか、具体的な意見を交換することができた。

同時に、それぞれの保育に対する考え方を、園内で意外に共有していない実情を感じる時間ともなった。同じ園内で、同じ教育目標の下に保育しているはずであるが、目指す保育が共通か、互いの「保育観」を共有する機会をあまりもっていないことが、課題として認識された。そもそも保育観をどの程度同じにする必要があるのか、異質な保育観が存在することの意義の検討も認識された。

また、実際の保育場面では、個々の「勘」によってすすめている部分が多くあり、それで果たしてよいのか考える必要性も挙げられた。

- 課題③：教職員それぞれの「保育観」をつきあわせ、共有する機会が乏しいのではないかと
- 課題④：具体的な保育実践は教職員それぞれのいわゆる「勘」によっているところが大きい

いのではないか

3. 平成 25 年度の園内研究

(1) 保育上の課題の再整理

平成 24 年度までの「蓄積された園文化に基づく実践資料の作成」をテーマとした園内研究と、保育をふり返し、省察する取組から、前述した 4 つの課題が新たに見えた。

平成 25 年度の園内研究を始めるに当たり、それらの課題は、次の二つに整理された。

第一に、「保育観」をいかに教職員間で共有するかという点である。第二は、具体的な保育（その時期に応じた場・物・時間等）をいかに教職員間で共有するかという点である。この二つの視点での共有が、教職員個人の「勘」として、あまり議論されてこなかった部分を、いくらからでも明らかにすることにつながるものと考えた。

(2) 研究テーマの設定

課題をふまえ、研究テーマを「質の高い保育とは何かを問い直す 一教職員相互の保育「観」と「勘」の共有を通して」と設定した。「保育の質」については、さまざまな定義がなされるが、教職員の関係性を高めていくことに視点を置いた。個々の教職員の資質を向上させることの必要性とともに、保育が一保育者によってのみ実現されるものではないことを踏まえ、「教職員集団としての質」の高さを目指したいと考えた。

(3) 保育観・保育の勘・具体的な保育の関係

保育者は、子どもの姿を介しながら、「保育観」と「具体的な保育」を往還的に考えている。その際、働かせているのが、いわゆる「保育の勘」である。保育観が共有されても、実際の保育が多様なものとなるのは、保育者個人がもつ「勘」が多様であるからである。また、実際の保育を共有していても、そこでの子どもをいかに見取かが異なってくるのも、「勘」の違いによるものが大きい。それらについて下に図 1 に示したが、実際の保育者にとっては、単純な思考の仕方ではなく、自分の勘を働かせ、両者を行きつ戻りつ考えていることが多い。まずは、両者をより具体的に意識化・言語化することが、個人の「勘」を明らかにし、共有することにもつながるのではないかと考えた。

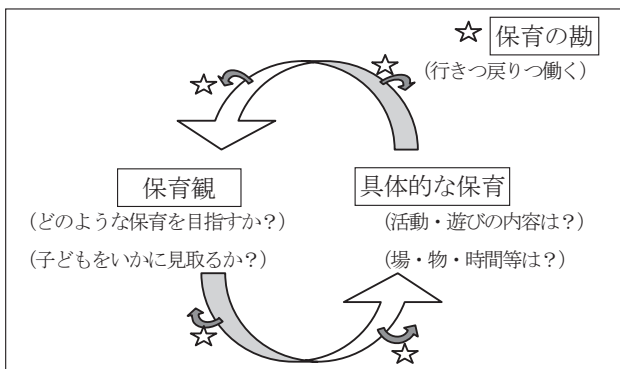


図 1 保育観・保育の勘・具体的な保育の関係

(4) 園内研究の方法

平成 25 年度当初より、計 1 2 回の園内研究会（研究保育 6 回、園内研修 6 回）を持ち、指導計画の検討、保育参観、具体的な保育場面の省察を重ねた。また保育内容・教育課程の再検討にもつながる協議を行った。

特に、指導計画、環境構成、具体的な保育場面において働く保育者の「観（み）方」や「勘」を省察し合うことを通して、どのような保育を目指しているのかを検討した。その結果、「準備する物の数を考える」「計画と実際の保育を整理する」「体験のつながりを考える」などの視点から検討がすすんだ。以下に、その例を示す。

(5) 検討した視点と実践例

① 計画と実際の保育を整理する視点

【実践例】 5 歳児

指導計画として週を単位とした週案、日を単位とした日案を担当が作成している。一方で、一週間の終わりに、その週の保育を振り返る資料として、毎週「3 組ニュース」を作成した。毎日の記録は、日案と共に、文字で筆記記録しているが、それとは別に、A 4 版 2 枚程度に、一週間の保育をまとめた。主に、撮りためた写真を分類し、記事として簡単な文章をつけた。

保育者の保育観を基盤に指導計画を作成し、そこに示すねらいを実現するため、様々な指導方法（形態）を組み合わせて保育している。「3 組ニュース」は幼児が自分たちの生活をふり返る環境としての意味が第一であるが、保育者自身が保育を再構築する意味も大きい。指導計画で示した保育の構造と、保育後にまとめた保育の構造が一致する場合もあるが、多くの場合、新たなまとまりを見出しながらの作業となった。

ある程度まとまった期間の指導計画を作成する時、また、保育をふり返る時、いずれも教員が自分の「勘」を働かせつつ、「保育観」を再構築したり、「具体的な保育」を組み立てたりしている。

② 体験のつながりを考える視点

【実践例】 5 歳児

本園では、2 月末に生活発表会を実施している。5 歳児では例年、昔話や物語をベースにして劇表現をつくっていくことが多いが、25 年度は、お話を組み立てるところから、クラスみんなで取り組むことを試みた。一年間の保育の中での体験が、劇表現とどのようにつながっているのかを考察した結果、お話とかかわる体験、クラスみんなで活動する体験、イメージを広げて遊ぶ体験といった多様な体験からのつながりが感じられた。また、劇表現にかかわる活動を約一カ月にわたって取り組んだが、その過程を振り返ると、お話とかかわる

体験が基盤となって、お話をつくる体験が生まれ、お話をつくる体験にじっくりと時間をかけることで、劇をつくる体験へとつながっていった。

幼稚園教育要領では「体験の多様性と関連性」が謳われている(8)が、そもそも、体験と体験のつながりは目に見えるものではない。

「具体的な保育」として積み重なっている多様な体験の中で、どの体験とどの体験に関連があるか、その捉え方の背景にあるのは、個々の保育者の「保育観」である。また、その多様性と関連性を俯瞰しながら、保育を構築していく様々な場面で「勘」が働いている。

Ⅲ. 考察と課題

1. 園内研からの展開

Ⅱ-2-(4)にあるように、本園におけるリフレクションの課題として、保育者それぞれの個別的な「勘」はそれなりに働いていたが、それを交流し聴き合い「観」として共有することが弱かった面がある。「勘」の個別性を共有へともたすための体制づくりが課題の一つであった。特に非常勤講師を含めた保育者の共有の体制を構築できたことの意義は大きい。

また、ビデオを活用しつつ具体的な場面についてリフレクションを重ねると同時に、一つの学年について三年間というスパンでふり返ることの両面を重ねられたことは重要であった。仕事上の打ち合わせや会話ではなく、保育の具体と子どもの姿とを重ね合わせて互いの感じていることをいねいに交流することの意義を実感し、また必要性を痛感するリフレクションとなり、新たな研究テーマの設定につながった。

「勘」の共有から保育を問い直そうとする平成25年度の新たな研究テーマによる歩みは、カリキュラムとシステムの再構築を視野に入れるものとなった。(Ⅱ-3-(4))

平成25年度は12回の園内研をもち、相互の保育参観と具体的な保育場面のリフレクション、それに重ね合わせて教育課程、保育内容、指導計画の再検討につながる協議を行った。リフレクションから一つ一つの保育行為、さらにカリキュラムの協議へと至る一連のつながりは自然であり、また必然的なものであった、とも言えよう。

さらにその中で、共有と保育再構築の具体的な手立てがあらためて生まれてきたことも興味深い流れであった。各クラスはこれまでももちろん保護者に向けて子どもの様子を知らせる「お知らせ」を作っていたが、「3組ニュース」の毎週の試みは幼児が自分たちの生活をふり返る環境としての意味と保育者が保育を再構築し、それを園内で共有する有意味な手段となった。それは、佐藤の言う「カリキュラムとしての『園だより』『クラスだより』」(9)にもつながるものとも言えよう。

2. 保育の「質」への展望

リフレクションを通して保育者の「勘」と「観」がつながり、それが保育者相互に共有されることは、保育における保育者の保育行為が意味を持つてつながりとして捉えられることであり、従って園内の保育が有意味につながることになる。保育者がデザインし実践する保育カリキュラムの中で子どもたちはさまざまな体験をして育ち、その体験の意味やつながりを幼児が意識することはないが、それが有意味なつながりにおいてデザインされていれば、幼児の体験も有意味につながるものとなる。

初めから決まった意味の体験をするのではなく、それぞれの子のそれぞれのタイミングでの体験は、異なった意味とつながり方を有している。その意味を見とることは、子どもの具体的な姿と体験をていねいに多様な視点で重ね合わせるリフレクションによってなされる。意味とつながりは、その重ね合わせの中に生成する。

保育行為の意味を共有するリフレクションと子どもの育ちとしての体験のつながり(意味)を見とり、共有することはパラレルであり、あるいは螺旋状に関連している。「3組ニュース」を作成し続けた5歳児クラスにおいて、子どもたちの1年間の保育の中での体験の総体が年度末の劇表現へとつらなる有意味な連関をふり返ることができたことは園にとって貴重なリフレクションとなった。デザインされた保育による子どもの体験のリフレクションから再度デザインが再構築され、さらにまた体験の意味も変容しながらつながっていく螺旋状のプロセスがそこにあったように思われる。

子どもの体験は、園内で有機的につながる保育者の諸行為の総合体として構成され、その意味は常にリフレクションによって吟味され再構築され続けなければならない。リフレクションが、具体的な保育実践行為をつなげ、保育者をつなげ、さらに子どもの体験をつなげるきっかけとなるという、その発端に本園の研究は立つことができたのではないだろうか。

3. 課題

今後の課題は、継続である。二つの側面の継続と、そこからさらにもう一つの探究をめざすことが本報告の、そして本園の今後の課題である。

一つの側面は、園内研はもとより、非常勤保育者、さらに職員も含めた園全体でリフレクションを共有し有意味に連関する保育システムの工夫が必要となる。学年単学級構成の本園には苦しく難しい側面も多いが、園務・職務の見直しにより保育が有意味的に連関し同僚性の構築にもつながるリフレクションを中心とする知恵と工夫のシステムを生み出すように考えたい。

もう一つの側面は、保育行為の見とりの重ね合わせの吟味を継続することである。そのことは、保育、そして子どもの体験の意味の見とりにつながり、保育と育ちの質を支えることにつながると考えられるし、またつながらなければならない。その先に保育の質とは何か、

子どもの体験の質とは何かの探究がさらに続いて行く。
この課題については、まだ見えないところも多いが、本園としての研究を継続して進めていきたいと考える。

【引用・参考文献】

- (1) 金田利子・諏訪きぬ・土方弘子編『「保育の質」の探究－「保育者－子ども関係」を基軸として』ミネルヴァ書房 2000
- (2) 日本保育学会『保育学研究』第49巻第3号 特集「基準・条件と保育の質」 2011
- (3) 高濱裕子『保育者としての成長プロセス－幼児との関係を視点とした長期的・短期的発達－』風間書房 2001
- (4) 大場幸夫「子どもの傍らに在ることの意味 保育臨床論考」萌文書林 2007、p. 153, 1. 8-9
- (5) 大場幸夫「子どもの傍らに在ることの意味 保育臨床論考」萌文書林 2007、p. 153, 1. 6
- (6) 大場幸夫「子どもの傍らに在ることの意味 保育臨床論考」萌文書林 2007、p. 153, 1. 20-23
- (7) 本稿で取り上げた園内研究については、同園刊行の研究紀要としても、とりまとめている。本稿では、その一部を加筆修正している。
埼玉大学教育学部附属幼稚園「質の高い保育とは何かを問い直す」平成26年度研究紀要 2015
- (8) 文部科学省「幼稚園教育要領」 2008
- (9) 田中亨胤・尾島重明・佐藤和順編著「保育者の職能論」ミネルヴァ書房 2006、pp. 34-35 参照